

INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES GRAMATICALES DE *INPUT* ESTRUCTURADO Y *OUTPUT* ESTRUCTURADO

PROCESSING INSTRUCTION FOR THE DESIGN OF GRAMMATICAL ACTIVITIES OF STRUCTURED INPUT AND STRUCTURED OUTPUT

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.11>

PALACIO ALEGRE, BLANCA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (ESPAÑA)
Técnico Superior de Idiomas y Profesora asociada
ORCID: orcid.org/0000-0002-6847-4865

Resumen: Este artículo se propone efectuar una revisión del Modelo de Procesamiento del *Input* así como de su aplicación metodológica al aula de lenguas extranjeras, la denominada Instrucción de Procesamiento (IP). Se expondrá el concepto de procesamiento del *input* y se detallarán los principios intuitivos que lo rigen, así como las pautas para el diseño de actividades de *input* estructurado que especifica la IP. A continuación, se atenderá al papel del *output* en el proceso de enseñanza y adquisición y a la posibilidad de estructurar también el *output* en contextos de instrucción formal, lo que nos llevará a una reflexión acerca de qué son, en sentido estricto, actividades de *output* estructurado frente a actividades de *input* estructurado y a establecer una categoría intermedia que denominaremos actividades mixtas.

Palabras clave: Actividades didácticas, competencia gramatical, estrategias de comprensión, *input* estructurado, *output* estructurado

Abstract: This paper aims to present an overview about the Input Processing Model and its pedagogical application to the foreign language classroom, the so called Processing Instruction. The concept of input processing, the intuitive principles which are involved in and the guidelines which are specified by the Processing Instruction for the design of grammar activities will also be analyzed. The importance of output in the teaching and acquisition of a language will be also considered, as well as the possibility of working with structured output in a formal instruction context. This paper will describe the meaning of structured output activities together with structured input activities and an intermediate type of grammar activities which will be referred to as combination activities.

Key-words: Learning activities, grammatical competence, comprehension strategies, structured input, structured output

1. EL MODELO DE PROCESAMIENTO DEL *INPUT*

El Modelo de Procesamiento del *Input* fue propuesto por VanPatten en sus diferentes trabajos (1996, 2002, 2004ab, 2007) pero este Modelo no es una teoría de adquisición. Como explica el propio VanPatten (2004b: 5), la adquisición de una segunda lengua implica múltiples procesos y su modelo se refiere únicamente a uno de ellos, al proceso inicial por el cual los aprendientes conectan las formas gramaticales con su significado: esto es, el procesamiento del *input*.

VanPatten (2004: 26) ilustra los procesos básicos que intervienen en la adquisición en el esquema que refleja la Fig. 1.:

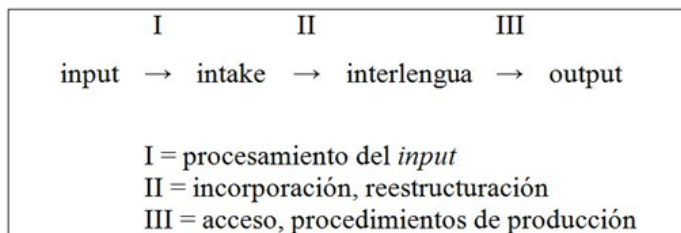


Fig. 1. Procesos básicos de la adquisición

Para el Modelo de Procesamiento del *Input* el foco se sitúa en el proceso marcado con I –procesamiento del *input*–. Según el propio autor, “input processing refers to the strategies and mechanisms learners use to link linguistic form with its meaning and/or function¹” (VanPatten, 2004a: 1).

Este *input* tiene que ser comprensible, como ya defendía Krashen (1977). Ahora bien, comprender el *input* no garantiza la adquisición: el aprendiente no será capaz de procesar todo el contenido del *input* y se fijará solamente en ciertos elementos, mientras que otros le pasarán desapercibidos y los ignorará. Para poder asimilar el *input* completamente es necesario detectar la forma lingüística y su significado de manera conjunta y que ambos se fusionen en la mente del estudiante extranjero. Esta fusión se denomina conexión de forma y significado. Cuando esta tiene lugar, el *input* se procesa con éxito y puede llegar a convertirse en *intake*.

En este sentido, “If a form is processed (there is a connection of form and meaning, whether right or wrong from a target standpoint), it becomes available for further processing and may be accommodated into the developing linguistic system²” (VanPatten, 2004b: 25). Por tanto, en el Modelo que propone, el punto de partida para la adquisición es el *input*.

A su vez, Cadierno (1995: 181) sostiene que si atendemos a este esquema de los procesos de adquisición (Fig. 1.), ofrecer una instrucción gramatical que altere la manera en que los estudiantes procesan el *input* tendrá un mayor efecto en el desarrollo de su interlengua que una instrucción que altera la manera en que ellos producen la L2, es decir, el *output*, tal y como venía siendo el modelo impuesto por la enseñanza tradicional de la gramática.

La necesidad de alterar el modo en que los alumnos procesan el *input* responde a que, como ya se ha indicado, el estudiante extranjero procesa de manera limitada y restringida. En ocasiones, este tiende a aplicar automáticamente una serie de estrategias intuitivas para procesar el *input*, a veces influidas directamente por su L1. El Modelo de Procesamiento del *Input* puntualiza una serie de principios que dan cuenta de estas estrategias a las que recurre el estudiante extranjero. Los exponemos a continuación (VanPatten, 2004b: 7-18):

P1. El Principio de la Primacía del Significado. Los aprendientes procesan el *input* por su significado antes que por su forma.

P1(a). El Principio del Contenido. Los aprendientes procesan las palabras de contenido léxico antes que cualquier otro elemento.

P1(b). El Principio de la Preferencia Léxica. Los aprendientes tienden a recurrir a elementos léxicos antes que a los de carácter morfológico para extraer el significado cuando ambos codifican la misma información semántica.

P1(c). El Principio de la Preferencia por lo No Redundante. Los aprendientes están más dispuestos a procesar la forma significativa no redundante antes que las más redundantes.

Un ejemplo que puede ilustrar los tres subprincipios señalados más arriba es un enunciado como (a) Ayer hablé con Beatriz. La marca morfológica de pasado en esta oración contiene menor información semántica que el adverbio ayer, que reúne mucha más carga semántica para guiar al alumno en el procesamiento de la referencia temporal del enunciado. De igual modo, la desinencia -é transmite la misma información que ayer: un momento del pasado, es decir, es redundante. Cuando el estudiante procese el *input* ofrecido por (a), sus recursos considerarán más significativo el adverbio que la morfología verbal ya que ambos codifican idéntica información semántica. En consecuencia, -é puede no ser percibido.

P1(d). El Principio del dominio del Significado sobre lo No Significante. Los aprendientes están más dispuestos a procesar las formas significativas antes que las no significativas cuando unas y otras son igualmente redundantes.

P1(e). El Principio de la Disponibilidad de Recursos. Para que los aprendientes procesen tanto las formas significativas redundantes como las formas no significativas, el procesamiento del significado global del enunciado no debe agotar los recursos de procesamiento disponibles.

Este principio advierte sobre la consideración del nivel del alumno. Si los enunciados son demasiado complejos, el estudiante dirigirá toda su atención y recursos hacia la comprensión del mensaje en términos globales y no le quedarán recursos libres para el procesamiento de las nuevas formas.

P1(f). El Principio de la Localización de los elementos en la Oración. Los aprendientes tienden a procesar los elementos en posición inicial antes que los que ocupan una posición final o intermedia en la frase.

¹“El procesamiento del *input* hace referencia a las estrategias y mecanismos que los aprendientes utilizan para conectar una forma lingüística con su significado y/o función”.

²“Si se procesa una forma (si hay una conexión de forma y significado, ya sea correcta o incorrecta desde el punto de vista de lo que se persigue como objetivo), se hace disponible para ulteriores procesamientos y puede ser incorporada a la interlengua”.

Los primeros elementos que se procesan son aquellos situados en posición inicial; a continuación, los que se encuentran al final de la oración; en último lugar, los de posición central o intermedia. Por tanto, estos últimos serán los que entrañen una mayor dificultad para el alumno.

P2. El Principio del Primer Sustantivo. Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre con que se encuentran en una oración como el sujeto o agente. Este principio, sin embargo, no se aplica a todos los enunciados por definición. Existen ciertas situaciones en las que determinados factores lo evitan. Estos factores se detallan en los siguientes subprincipios:

P2(a). El Principio Léxico-Semántico. Los aprendientes pueden recurrir al componente léxico-semántico, cuando sea posible, en lugar de recurrir al orden de palabras para interpretar los enunciados.

Si frente a dos sustantivos que pueden ser el sujeto, únicamente uno de ellos puede serlo por causas semánticas, el estudiante no aplicará el P2 y procesará correctamente su significado. Por ejemplo, frente a un enunciado del tipo (b) El árbol fue derribado por el elefante, el alumno interpretará adecuadamente que el agente es el elefante. El P2, no obstante, tendría mayor probabilidad de manifestarse ante una oración como (c) El hipopótamo fue derribado por el elefante, donde el estudiante tenderá a considerar al hipopótamo como agente.

P2(b). El Principio de la Probabilidad de los Acontecimientos. Los aprendientes pueden recurrir a la probabilidad de los acontecimientos, cuando sea posible, en lugar de recurrir al orden de palabras para interpretar los enunciados.

Este principio se refiere a las probabilidades que un elemento tiene sobre otro para ser procesado como el sujeto de la oración. El alumno puede procesar la oración como él cree que debe ser, ignorando así el P2. Ante el enunciado (d) El camaleón fue aplastado por el elefante, interpretará de modo adecuado al elefante como agente puesto que, al aplicar por defecto el P2, comprueba que es menos probable o directamente imposible asignarle ese papel a un animal más pequeño, basándose en su conocimiento del mundo.

P2(c). El Principio de las Limitaciones Contextuales. Los aprendientes pueden confiar menos en el Principio del Primer Sustantivo si el contexto precedente limita la posible interpretación del enunciado.

En conclusión, el Modelo de Procesamiento del Input da cuenta de los procesos internos que se dan en la mente del alumno extranjero cuando intenta comprender el *input*. Por tanto, a la hora de plantear actividades gramaticales con la IP es necesario manipular el input de manera que las estrategias naturales que aplica el aprendiente por defecto no le sirvan para resolverlas.

2. LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

La IP constituye la intervención pedagógica (VanPatten, 2004a: 1) o un tipo de instrucción gramatical explícita (Wong, 2004: 33) que se nutre del Modelo de Procesamiento del *Input*. Como ya se ha adelantado en la sección anterior, la IP parte de los Principios del procesamiento del *input* y está destinada a transformar esas estrategias de procesamiento que aplican los alumnos de manera natural y que suelen inducir a error en otras que les lleven a realizar de manera eficiente la conexión de forma y significado y, consecuentemente, a obtener un *intake* lo más rico y completo posible.

Todo ello se logra por medio del trabajo con actividades de *input* estructurado (IE). Se denomina IE a la alteración deliberada del *input* recibido por el estudiante en una determinada actividad gramatical. En las actividades de IE los alumnos no producen la forma sino que únicamente la procesan. Esto las diferencia de la instrucción tradicional, donde se ofrece a los estudiantes la explicación de una forma gramatical y a continuación se les pone a practicar las formas en distintas actividades. El centro de todas estas actividades gramaticales tradicionales es el *output* y el objetivo se sitúa en que el alumno produzca una estructura, lo que le lleva a practicar sus usos pero no a entender el significado y comportamiento de las formas.

La IP establece una serie de pautas para el diseño de actividades de IE (Wong, 2004: 38-42):

1. Presente solamente un elemento cada vez.
2. Mantenga el significado siempre presente.
3. Pase de la oración al discurso.
4. Suministre input tanto oral como escrito.
5. Haga que sus alumnos hagan algo con el input³.
6. Tenga en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

3. EL PAPEL DEL *OUTPUT* EN LA IP

Ante quienes critican la aparente poca importancia que se le otorga al *output* en el modelo expuesto en líneas anteriores, cabe señalar que “Output practice is not a component of PI simply because PI is concerned with input processing, the process responsible for converting input to intake”⁴ (Wong, 2004: 37). Más aún:

*a focus on input does not suggest that there is no role for output in acquisition in its more general sense as some have come to wrongly conclude after reading work on input processing. Both input and output have roles in acquisition [...] I argue that input and output play complementary roles but that we cannot get around the basic fact that the fundamental source of linguistic data for acquisition is the input the learner receives*⁵ (VanPatten, 2004b:

³Esta pauta se refiere a que los alumnos tienen que reaccionar ante un *input* dado: esta reacción puede ser mostrar acuerdo o desacuerdo, relacionar con interpretaciones, tachar lo que no es válido, seleccionar entre diferentes alternativas, asociar con dibujos, etc. En definitiva, tienen que demostrar que comprenden el *input*.

⁴“La práctica de la producción no es un componente de la IP simplemente porque la IP se refiere al procesamiento del *input*, el proceso responsable de convertir el *input* en *intake*”.

El autor se muestra en desacuerdo con la opinión de quienes consideran el papel del *output* como un camino directo hacia la adquisición. En este sentido, también insiste en que para él, el desarrollo de habilidades –como la habilidad de comunicarse a través del *output*– es un fenómeno separado del de la creación de un sistema lingüístico implícito. Los aprendientes crean sistemas lingüísticos basados en el procesamiento del *input*, su incorporación y su reestructuración. Sin embargo, estos tendrán que adquirir los procedimientos adecuados para poder acceder a esas formas y estructuras y conectarlas formando enunciados (Ibid.: 27).

En definitiva, VanPatten sostiene que si bien la creación de un sistema lingüístico no garantiza por sí mismo la fluidez y precisión en la producción, la práctica de formas y estructuras a través del *output* ni conduce a la adquisición ni puede crear un sistema lingüístico implícito. Solo el *input* estructurado puede conducir a la adquisición (Ibid.:27).

Cadierno (1995) manifiesta que no se está abogando por la eliminación de la práctica del *output* en la enseñanza de lenguas extranjeras y que, en efecto, los estudiantes necesitan de esta práctica para desarrollar sus habilidades de acceso a la interlengua orientadas a una producción fluida. Concluye la autora que:

Production-based activities have a place in foreign language classrooms and should follow instruction that focuses on input [...] Explicit instruction should involve a move from an input-to an output-based approach, thus seeking first to make changes in the developing system, and later to provide opportunities for developing productive abilities⁶ (Ibid.: 191) .

4. OUTPUT ESTRUCTURADO

Las actividades de *output* estructurado han sido definidas como “un correlato de las actividades de *input* estructurado” que, al igual que estas últimas, “plantan un marco de acción circunscrito a un solo aspecto gramatical” (Miquel y Ortega, 2014: 148). Para estos autores, las actividades de OE se caracterizan especialmente por dos aspectos: por una parte, “se fundamentan en el intercambio de información previamente no conocida” y, por otra parte, “requieren que se acceda a una forma o estructura determinada para expresar cierto contenido en ese intercambio” (Ibid.: 148).

Estos autores explican que las directrices que se proponen para el diseño de una actividad de OE son casi las mismas que las directrices propuestas para las actividades de IE. Las diferencias entre las pautas indicadas para la elaboración de actividades de OE y las propuestas en el caso de actividades de IE afectan especialmente a las dos últimas:

⁵“Centrarse en el input no significa que el output no desempeñe su papel en la adquisición en su sentido más general, como algunos han creído de manera equivocada después de leer trabajos sobre el procesamiento del *input*. Ambos, *input* y *output*, cumplen su función en la adquisición [...] Opino que *input* y *output* desempeñan funciones complementarias pero que no podemos eludir el hecho elemental de que la fuente primordial de datos lingüísticos para la adquisición es el *input* que el aprendiente recibe”.

⁶“Las actividades basadas en la producción tienen cabida en el aula de lenguas extranjeras y deberían seguir a la instrucción centrada en el input [...] La instrucción explícita debería implicar el paso de un enfoque basado en el input a un enfoque basado en el output, buscando primero alterar el sistema en desarrollo para proporcionar después oportunidades para desarrollar las habilidades de producción”.

1. Presente una cosa cada vez.
2. Tenga siempre presente el contenido.
3. Vaya de las oraciones al discurso.
4. Utilice *output* tanto oral como escrito.
5. Los estudiantes han de responder de algún modo al contenido del *output*.
6. Los estudiantes han de poseer algún conocimiento previo de la forma o estructura enfocada en la actividad.

Asimismo, argumentan los autores que las actividades de OE cobran pleno sentido cuando se realizan después de las actividades de IE, dado que una actividad de OE “permite al estudiante recorrer el camino opuesto” al que recorre en una actividad de IE, esto es, le permite “extraer del sistema en desarrollo –la interlengua– el recurso con el que pueda salir al paso de una necesidad comunicativa dada” (Ibid.: 149).

5. ACTIVIDADES DE OE VS. ACTIVIDADES DE IE

No queremos concluir este artículo sin realizar antes una reflexión sobre nuestra concepción de actividades de OE y actividades de IE. Para ello, expondremos a continuación algunos de los ejemplos de actividades de OE y de IE que proponen los autores a los que se ha hecho referencia en el apartado anterior, para después exponer nuestra concepción de cierta tipología de actividades como actividades mixtas de OE e IE.

5.1. Ejemplos de actividades de OE y de IE

Miquel y Ortega (2014: 154-159) proponen como modelo de actividad de OE varias tareas para el trabajo de los pronombres átonos y tónicos. Se trata de diversos diálogos destinados a la lectura en voz alta por parte de los alumnos. Se realizan a través de fichas diferentes –estudiante A y estudiante B– y están basadas en el principio del vacío de información. Dado que cada estudiante solo dispone de la parte correspondiente a su intervención –A o B–, ambos deberán ir resolviendo las ausencias de carácter pronominal del diálogo a medida que este se vaya produciendo y cada participante obtenga la información necesaria proporcionada por su interlocutor. Dicho modelo de actividad es, obviamente, de respuesta única⁷:

Estudiante A: Por lo visto ____ (se) vende aquella casa que tanto nos gustaba...

Estudiante B: ¡No me digas! ¿Y por cuánto ____ (la) venden?

Estudiante A: Creo que ____ (se) vende por mucho menos de lo que ____ (la) vendían el año pasado...

Paralelamente, también proponen otro modelo de actividad de OE para el trabajo de las funciones del artículo (Ibid.: 149-153). En este caso se parte de un pequeño test de ocho preguntas que el alumno tiene que contestar, por lo que el carácter de las respuestas es más abierto. Reproducimos a continuación las tres primeras preguntas y los planteamientos que se derivan de ellas, según sus autores:

(e) ¿Qué tres cosas tomas para desayunar?

(f) ¿Cómo te gusta tomar esas tres cosas?

(g) Di tres objetos que te gustaría tener.

En las posibles soluciones a la citada actividad explican, para el caso de (e), que la pregunta se formula de tal manera que la respuesta pueda realizarse de dos formas: o bien mencionando (sin artículo) una cantidad no determinada de algo no contable, o bien mencionando (con artículo indeterminado) un ejemplar cualquiera de cierta categoría. En consecuencia, como soluciones posibles, proponen los ejemplos correspondientes: pan, café, cereales, o bien: un bocadillo de jamón, una taza de café con leche, un zumo de naranja.

A su vez, en cuanto a (f), explican los autores que la pregunta se refiere a algo totalmente identificable porque ya ha sido mencionado y, por tanto, debe usarse artículo determinado en la respuesta. En consecuencia, las soluciones posibles serían en este caso: el pan, con mantequilla; el café, con azúcar.

No obstante, en nuestra opinión una actividad de OE orientada a una producción tan libre no está exenta de problemas no previstos, como lo sería responder a (e) –en contra de lo esperado por los autores– con un artículo definido, como por ejemplo: las tostadas que me hace mi madre; el café del día anterior.

El mismo problema puede surgir ante la instrucción (g). En ella los autores explican que la petición se presenta de esa manera para que en la respuesta se mencione un ejemplar cualquiera de una categoría, es decir, utilizándose el artículo indeterminado, y plantean como soluciones posibles: un coche rojo; una casa con jardín. Dicho planteamiento se invalida ante posibles respuestas de tipo: el coche rojo de mi vecino; la casa con jardín del anuncio de seguros de hogar.

Por esta razón abogamos por unas actividades de OE más controladas, especialmente si perseguimos la producción de una forma gramatical muy específica o restringida. Para ello tal vez resulte más conveniente el modelo de actividades de OE que plantea Llopis (2009) y que analizaremos a continuación.

Esta investigadora propone en su estudio una serie paralela de actividades de IE y de actividades de OE. A modo de ejemplo, traemos aquí algunos de los ítems correspondientes tanto a la serie de instrucción que diseñó para el Grupo de Interpretación –input– como a la serie de instrucción elaborada para el Grupo de Producción –output–, todos ellos referidos al área de instrucción de la selección modal en las oraciones de relativo.

En su actividad titulada *Der Traumpartner –La pareja ideal–*, propone como actividad de IE una serie de enunciados a partir de los cuales los alumnos deben interpretar la forma verbal que aparece –en indicativo o en subjuntivo– para decidir si se trata de la descripción de una pareja ideal o de una pareja real, señalando con una cruz la opción correspondiente. Así, en esta actividad de IE se presentan diez ítems, de los que reproducimos los cuatro primeros a continuación:

- (h) Una pareja que...
- (h1) sea guapa y atractiva
 - (h2) entiende mis sentimientos
 - (h3) se viste con estilo
 - (h4) tenga buen humor

De este modo, la interpretación de (h1) y (h4) es la de enunciados referidos a la descripción de una pareja soñada o ideal mientras que la interpretación de (h2) y (h3) corresponde a la descripción de una pareja existente o real.

De modo paralelo en el estudio de Llopis (2009), esta misma actividad de IE tiene su correlato en lo que su autora define como una actividad de OE. En ella, figura la misma serie de enunciados que los alumnos debían interpretar en la actividad de IE dispuestos también en diez ítems. La diferencia para el diseño de la actividad de OE consiste en que los diez ítems que se presentan en esta actividad no contienen formas conjugadas en indicativo o subjuntivo sino que únicamente aparecen los infinitivos de los verbos en cuestión. La única condición para realizar esta actividad es la de conjugar la mitad de esos ítems con un verbo en indicativo y la otra mitad con el verbo en subjuntivo, en el orden que el estudiante desee. Reproducimos a continuación los cuatro primeros ítems:

- (i) Una pareja que...
- (i1) _____ (ser) guapa y atractiva
 - (i2) _____ (entender) mis sentimientos
 - (i3) _____ (vestir) con estilo
 - (i4) _____ (tener) buen humor

Una vez que el alumno ha producido las formas verbales correspondientes en indicativo o en subjuntivo, tal y como se le pide, este debe interpretar el propio enunciado que ha generado indicando si se trata de la descripción de una pareja ideal o real.

Este esquema de actividad es común para el diseño de la mayoría de actividades de OE que se proponen en Llopis (2009) para el área de la selección modal tanto en las oraciones de relativo, como en las oraciones temporales o en las oraciones concesivas. En todas ellas se presenta un número concreto de ítems que el estudiante debe conjugar eligiendo la mitad de formas verbales en indicativo y la otra mitad en subjuntivo. Es definitiva, en este modelo de actividad gramatical de OE, el aprendiente produce una forma verbal y después la interpreta. Este proceso es lo que la propia autora sintetiza en las palabras: “Así, lo que el alumno produce funciona como *input* para su IL” (Ibid.: 67).

5.2. Configuración de una tipología de actividades mixtas

El modelo de Llopis (2009) para el diseño de actividades de OE que se ha descrito en el subapartado anterior sirvió de base para diseñar en Palacio (2011) las que entonces denominamos, de igual forma, actividades de OE. Aunque aplicadas a la selección imperfecto-indefinido, el esquema respondía a los planteamientos propuestos por Llopis (2009).

Frente a una serie de enunciados o ítems con los verbos en infinitivo, en Palacio (2011) el aprendiente debía producir un número equilibrado de formas de imperfecto y de formas de indefinido para, posteriormente, interpretarlas mediante una pregunta de respuesta cerrada que se refería al nuevo enunciado generado. De esta manera, un ítem como (j) Cuando Susana _____ (cerrar) la puerta de casa se dio cuenta de que las llaves estaban dentro, se complementaba con la pregunta: ¿Se dio cuenta a tiempo para coger sus llaves? Sí / No. La producción de la forma cerraba implicaba una respuesta afirmativa mientras que la producción de la forma cerró implicaba una contestación negativa a la pregunta formulada.

⁷ En el ejemplo de muestra, indicamos en cada caso entre paréntesis la respuesta con el pronombre adecuado.

A pesar de todo lo expuesto en las líneas anteriores, la reformulación de las actividades gramaticales contenidas en Palacio (2011) para el diseño de la investigación de Palacio (2015) nos hizo replantearnos la concepción de actividades de output frente a actividades de input en sentido estricto. Llegamos a la conclusión de que es fácil caer en el error de asociar la presencia explícita de una forma conjugada con la idea de una actividad de IE y, asimismo, de asociar únicamente las formas de infinitivo con la idea de actividades de OE.

En consecuencia, es fácil creer erróneamente que un modelo de actividad como el representado a continuación en (k), en el que debe decidirse qué forma verbal se corresponde con la interpretación propuesta debajo, constituye una actividad de IE:

(k) Cuando terminaba/terminó el partido de fútbol la televisión se estropeó.

_____ : no vio el final del partido.

Sin embargo, dicho modelo de actividad representado en (k) es, aunque no lo parezca, una tarea de producción y no de interpretación. Considerarla una actividad de IE no sería apropiado. Pongámonos en el lugar del hablante extranjero que se siente muy enfadado porque no pudo saber qué equipo ganó el partido de fútbol. Cuando quiera expresar el motivo de su enfado, deberá realizar un proceso mental interior para decidir si lo que tiene que decir –esto es, producir– es la forma terminaba o terminó. El único enunciado que llevará a buen término la comunicación será el construido con un imperfecto: No pude ver el final del partido porque cuando terminaba la televisión se estropeó. Esto indica que el diseño de un ítem que incluya dos formas verbales pero una sola interpretación –que nos hará desterrar una de las dos opciones formales– constituye una tarea de OE.

Por el contrario, si la forma verbal se reduce a una única opción pero son dos las interpretaciones que se ofrecen al alumno para que descarte una de ellas, como sucede en el modelo de (l), nos encontramos ante una actividad de IE:

(l) Cuando terminaba el partido de fútbol la televisión se estropeó.

(11) No vio el final del partido.

(12) Vio el final del partido.

Una actividad como esta sí implica un proceso de interpretación puesto que cuando quien emita esa frase sea, por ejemplo, un amigo nativo de nuestro aprendiente, este tendrá que procesar –esto es, interpretar– en su interior si lo que quiere indicarle su inter-

Lo mismo sucede con modelos de actividad como el representado a continuación en (m), que también responde a un esquema propio de actividad de IE. En este ítem, cada una de las dos formas verbales debe relacionarse con una de las dos interpretaciones propuestas, siendo (m1) terminaba y (m2) terminó:

(m) Cuando terminaba/terminó el partido de fútbol la televisión se estropeó.

(m1) _____ : no vio el final del partido.

(m2) _____ : vio el final del partido.

Los procesos implicados para resolverla son idénticos a los que veíamos en (l), puesto que con este tipo de ítem no estamos haciendo otra cosa que duplicar el enunciado que se transmite, de forma que a cada uno le corresponda una de las dos opciones de interpretación que se proponen. En una situación comunicativa real es lo mismo que sucedería, por ejemplo, si en lugar de un solo interlocutor, hubiera dos hablantes con nuestro aprendiente y ambos discreparan entre ellos:

Interlocutor 1. Cuando terminaba el partido de fútbol la televisión se estropeó.

Interlocutor 2. ¡Qué dices! Se estropeó cuando terminó el partido. Lo que pasa es que te llamaron por teléfono y no te enteraste.

Es decir, en esta situación el alumno está realizando igualmente una tarea de interpretación –por partida doble–, en la que debe discernir qué contenido está queriendo transmitir un interlocutor y cuál el otro, dado que ambos parecen tener opiniones contrapuestas.

En conclusión, en el modelo de actividad (k) es la interpretación única la que condiciona la elección o bien de imperfecto o bien de indefinido. Es, por tanto, una actividad de OE, idéntica a la que se plantearía presentando un infinitivo en una frase completa del tipo (n) Cuando _____ (terminar) el partido de fútbol la televisión se estropeó, por eso no vio el final. Por el contrario, en los modelos (l) y (m) es la propia forma verbal la que condiciona la elección de una interpretación u otra. Es, por consiguiente, un ejercicio de interpretación correspondiente a una actividad de IE.

En suma, cuando el estudiante ha de decidir qué forma verbal –imperfecto o indefinido– es la adecuada en un contexto determinado, este proceso constituye siempre una actividad de OE. Las tareas de interpretación llevadas a cabo en actividades de IE solo requieren por parte del alumno una reflexión sobre el significado de la forma en cuestión pero no una toma de decisión sobre qué forma –de entre dos: imperfecto o indefinido– es la que debe utilizarse en un contexto. Si no existe esta toma de decisión consciente, puede decirse que la actividad en sí no es propiamente una actividad de producción en sentido estricto. Por esta razón, las actividades de OE que se planteaban tanto en Llopis (2009) como en Palacio (2011) no pueden considerarse como actividades de OE sino que, más bien, deberían considerarse actividades mixtas, a caballo entre las actividades de OE y las de IE.

El siguiente modelo de ítem daría cuenta de la posición intermedia que ocupa este tipo de actividad mixta:

(o) Cuando _____ (terminar) el partido de fútbol la televisión se estropeó.

¿Pudo ver el final del partido? Sí / No.

Resulta indudable que la forma del indefinido se asocia a la respuesta “Sí” y, a su vez, la forma del imperfecto se asocia a la respuesta “No”. Ahora bien, no puede garantizarse de manera absoluta que la decisión del estudiante de producir una forma como terminó o una forma como terminaba obedezca a una toma de decisión tan consciente como lo era en los casos anteriores que se han comentado. Producir no significa meramente conjugar una forma, escribirla o pronunciarla en una oración. Si ese acto no responde a una decisión previa, no podemos hablar de actividad de producción en su pleno sentido.

El ítem de (o) constituye más bien una actividad de IE si para su resolución el aprendiente sigue un proceso lineal: es decir, si elige una de las dos formas verbales al azar –sin implicar ello la toma de una decisión– y a partir del enunciado generado responde la pregunta. Por ejemplo, optar de este modo por un imperfecto implica tener que reflexionar –interpretar– sobre el significado del enunciado (p) Cuando terminaba el partido de fútbol la televisión se estropeó, para dar con la interpretación de que no fue posible ver el final del partido, es decir, con la respuesta “No”.

Sin embargo, el mismo ítem de (o) puede constituir una actividad de OE si para su resolución el alumno se plantea el proceso inverso, es decir, desde la respuesta a la pregunta hasta el enunciado en cuestión. Por ejemplo, si el aprendiente piensa a priori en la respuesta negativa, tendrá que decidir a continuación qué forma verbal transmite el significado de que ‘alguien no pudo ver el final del partido’, y decidir es producir. En este caso, la forma verbal correspondiente a la respuesta “No” por la que tendrá que decidirse es la del imperfecto, como en el citado ejemplo (p).

Por todo lo expuesto, las actividades que consideramos como actividades de OE en Palacio (2011) fueron consideradas en Palacio (2015) como actividades mixtas.

6. BIBLIOGRAFÍA

CADIERNO, T. (1995): “Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense”, *The Modern Language Journal*, 79 (2), pp. 179-193.

KRASHEN, S. (1977): “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”, en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 143-151.

LLOPIS, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

MIQUEL, L. y ORTEGA, J. (2014): “Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE”, en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, Madrid, SGEL, pp. 89-178.

PALACIO, B. (2011): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido. Un estudio con alumnos malteses de español como lengua extranjera*, Trabajo de Investigación Tutelado (DEA), Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

PALACIO, B. (2015): *Instrucción gramatical cognitiva-operativa para la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002): “Processing instruction: an update”, *Language Learning* 52 (4), pp. 755-803.

VANPATTEN, B., ed. (2004a): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

VANPATTEN, B. (2004b): “Input processing in second language acquisition”, en VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction Theory, Research, and Commentary*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 5-31.

VANPATTEN, B. (2007): “Input Processing in Adult Second Language Acquisition”, en VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115-136.

WONG, W. (2004): “The Nature of Processing Instruction”, en VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction Theory, Research, and Commentary*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 33-63.